



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES

CURSO DE PEDAGOGIA

**METAMORFOSES: EXPERIÊNCIAS NO CURRÍCULO DA EJA  
PRISIONAL**

Bianca Campos da Silva

Lajeado, junho de 2017

Bianca Campos da Silva

## **METAMORFOSES: EXPERIÊNCIAS NO CURRÍCULO DA EJA PRISIONAL**

Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, como parte da exigência para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: M<sup>a</sup>. Fabiane Olegário

Lajeado, junho de 2017

A todos os voos que alcei na minha trajetória como acadêmica de Pedagogia e a todos os pousos e repousos que fiz, junto a minha família e amigos que se permitiram experimentar e ajudaram a me descobrir enquanto sujeito de metamorfoses.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha mãe, por todo o carinho que sempre teve comigo, a toda a atenção, aos olhares, e a cada gesto de amor. Você que foi pai e mãe, que sustentou e organizou nossa casa, oportunizando a suas filhas escolherem o caminho que traçar. Agradeço, também, a educação para a pergunta, pois você sempre apoiou minha curiosidade, fazia questão que brincássemos e, às vezes chegava tarde, pois havia perdido o tempo brincando na casa dos meus amigos.

Aos meus irmãos, que são tudo na minha vida. A Jéssica, minha grande inspiração, que sempre me apoiou, sendo minha referência como professora e ser humano, assim como o Eduardo, meu pequeno menino que, com sua verdade e palavras de conforto, sempre me acalentou.

Ao meu pai, que não pôde estar presente comigo em toda esta caminhada, mas que do céu me acompanha há 16 anos. Você foi aquela estrela que iluminou todo este caminho.

A meu noivo, Édipo, que sempre esteve ao meu lado, me incentivando nos momentos mais difíceis. Aquele que dividiu comigo cada minuto que dediquei a esta pesquisa, que em todos os momentos compreendeu minha ausência durante um ano, que escuta cada uma das minhas falas e me dá conselhos.

A minha querida orientadora Fabiane Olegário, que trilhou esse caminho comigo com muita sensibilidade. Você me fez crescer muito, cada fala sua teve um grande sentido na minha formação.

A todos meus amigos, que pacientemente estavam dispostos a escutar assuntos relacionados ao meu Trabalho de Conclusão de Curso, em especial a minhas amigas Camila Ely e Letícia Siebenborn, que foram um ombro de repouso em todos os momentos que eu precisava me distrair.

À Pedagogia da Univates que oportunizou uma formação questionadora, reflexiva e que proporcionou em meu caminho momentos de descoberta.

À EJA Liberdade e todos seus atenciosos professores, que oportunizaram a realização desta pesquisa.

Agradeço a todos!

## RESUMO

A presente monografia é fruto de um estudo que aborda as possibilidades de experiência no currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Presídio Estadual de Lajeado. Como metodologia, a pesquisa utiliza a cartografia, através da elaboração de duas oficinas com a temática “Arte e experiência” a fim de pensar o currículo dentro desse espaço. O problema de pesquisa era verificar o modo como o currículo da EJA prisional no Presídio Estadual de Lajeado/RS pode potencializar experiências em sujeitos privados de sua liberdade. A pesquisa não buscou resultados quantificados ou qualificados, mas apresentou algumas reflexões acerca do currículo. Nesse sentido, o currículo da EJA Liberdade, por suas singularidades, traz algumas rupturas que possibilitam pensar a experiência, embora a abordagem conteudista faça parte desse contexto. Com a investigação, percebeu-se que a experiência é intransferível, ou seja, acontece de forma diferente a cada sujeito. Nesse sentido, nunca será possível saber de antemão das experiências das detentas, mas isso não significa que o currículo da EJA Prisional não possa propor atividades que possibilitem às detentas novas experimentações. Desse modo, o currículo pode possibilitar ao sujeito ser tocado por uma aprendizagem; quando isso ocorre este se desloca, é afetado pelas suas inquietudes, criando relações únicas. Nesse sentido, o trabalho com artes, dentro da educação prisional, torna-se uma potente para pensar.

**Palavras-chave:** Currículo. Experiência. Educação de Jovens e Adultos. Educação Prisional.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Metamorfose de uma borboleta.....	25
Figura 2 – Encontro com a borboleta .....	28
Figura 3 – Obra da aluna Ana “Andando por novos caminhos” .....	32
Figura 4 – Obra da aluna Carla “A Parede de sentimentos” .....	33
Figura 5 – Obra da aluna Nara “Árvore da Esperança” .....	33

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

Art.	Artigo
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
nº	Número
ONG's	Organizações não governamentais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul



## SUMÁRIO

<b>1 CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS.....</b>	<b>9</b>
<b>2 CASULO, O INÍCIO: CONCEITO DE CURRÍCULO.....</b>	<b>2213</b>
2.1 Teorias do currículo: um breve percurso.....	14
2.2 O currículo da EJA Liberdade: enlaces com a Educação Prisional .....	17
<b>3 METAMORFOSE: O QUE CABE DE EXPERIÊNCIA AO CURRÍCULO?.....</b>	<b>22</b>
<b>4 PESQUISA TECIDA PELO MÉTODO CARTOGRÁFICO .....</b>	<b>1326</b>
4.1 Oficinas: potencializando experiências à EJA Prisional em um espaço não formal ..	29
<b>5 ENTRE VOOS E POUSO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>2637</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>40</b>

## 1 CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS

Minhas escritas percorrem caminhos que foram sendo construídos ao longo de um percurso. Em um caminho percorrido o que interessa não é o fim, mas o seu desenvolvimento, suas transformações, suas metamorfoses. Dessa forma, a pesquisa tem como eixo perceber o encontro entre currículo e a experiência dentro do contexto da EJA (Educação de Jovens e Adultos) Prisional, não tendo a pretensão de buscar um resultado, um dado, algo quantificável ou mensurável. A pesquisa procura processos de metamorfose em que a pesquisadora e pesquisadas sofrem mudanças, se transformam, se modificam e se afetam.

Nesse sentido, utilizo ao decorrer deste trabalho a figura de uma borboleta e todo seu desenvolvimento de vida, os processos de sua metamorfose. A transformação da borboleta inicia quando ela adulta põe um ovo, esse ovo se transforma em larva, que sofre várias mudanças ao longo da vida; modificações que resultarão em outro ser, deixa então de ser larva para se transformar em borboleta. Este processo é conhecido como metamorfose. Em resumo, esta metamorfose se torna parte deste trabalho, de modo que o processo de pesquisa também transforma o pesquisador, porque este não sai do mesmo jeito que entrou; ele passa por um processo de estudo que constitui um emaranhado de experiências que o tocam, o modificam e o deslocam.

Esta pesquisa se inicia procurando alçar voos e escrever a sua história, permeada por momentos de pouso, busca pensar como o currículo da EJA Prisional pode produzir experiências aos sujeitos. Voar sem chão, mas voar, e procurar pousar naquilo que toca. Este voo teve início na disciplina de Prática Investigativa II, cuja ementa<sup>1</sup> consistia em investigar:

---

<sup>1</sup> Retirado do plano de Ensino da disciplina Prática Investigativa II, cursada no semestre 2013/A.

“Os espaços educativos formais e não formais, considerando os problemas socioculturais e educacionais, questões atinentes à ética, à estética e às diversidades culturais”. A disciplina propôs aos acadêmicos conhecer diferentes espaços não formais como hospitais, lar de idosos, Organizações não governamentais (ONG’s) e o Presídio Estadual de Lajeado. Dentre esses espaços citados, a disciplina oportunizou conhecer o Hospital do Câncer Infantil e o Presídio Estadual de Lajeado, sendo que o Presídio foi o espaço que mais me marcou. Este encontro me fez pensar sobre os movimentos escolarizados e não escolarizados, e da mesma forma, o espaço escolar e não escolar dentro do contexto prisional.

Como se fosse hoje, lembro-me do primeiro dia em que visitei o presídio em Lajeado. Era uma tarde, entrei em um grande portão e caminhei por um corredor que parecia não ter fim, em cada rosto que ocupava aquele espaço se manifestava a curiosidade. O primeiro olhar para a sala de aula do presídio me fez congelar, pois esta era pequena e sem cor. Então após a visita fiquei me perguntando “O que a escola nesse espaço pode produzir”?

Aquele voo tomou forma quando retornei a este espaço como estagiária na disciplina de Práticas Pedagógicas em Espaços Não Escolares. Eu, treinando meu voo, me vi batendo asas em leves movimentos, como um breve ensaio. “Compreender a atuação do pedagogo em diferentes espaços não escolares, a qual se amplia e se modifica na contemporaneidade”<sup>2</sup>, este era o ensaio que propunha a disciplina. A disciplina reforçou a questão da minha primeira visita a este espaço, sobre como a escola pode ser um espaço provocativo, inquietador.

Com a docência na EJA Prisional, fui experienciando que uma educação não se restringe à sala de aula. A educação ocorre em diferentes espaços e situações em que há transformação do indivíduo. Estes espaços podem ser denominados não escolares, ou seja, extrapolam os muros da escola. A educação ocorre em casa, na igreja, na rua, não se restringindo a um determinado espaço. Interessante notar que esta pesquisa ocorre em um espaço não formal, embora sua educação seja escolarizada, pois é organizada através de uma organização curricular estabelecida por módulos e etapas de ensino. Embora sendo uma educação escolarizada, a EJA Prisional Liberdade não possui um documento que proponha os saberes a serem lecionados, ou seja, um plano de estudos.

---

<sup>2</sup> Excerto retirado do Plano de Estudos da disciplina Prática Pedagógica em Espaços Não Escolares, realizada no semestre 2016/A.

Nesses encontros começou a nascer minha pesquisa. A experiência em um contexto prisional me movimentou, fazendo-me pensar de que forma o currículo na EJA possibilita experiências a sujeitos privados de sua liberdade, e como este ato de pesquisa me atravessa e me modifica enquanto futura pedagoga. Por isso a pesquisa se constrói em torno do seguinte problema: De que modo o currículo da EJA prisional no Presídio Estadual de Lajeado pode potencializar experiências em sujeitos privados de liberdade?

Esta pesquisa aborda as temáticas: currículo e experiência. A construção da figura em torno da imagem de uma borboleta se deu durante toda a realização do trabalho, operando com o conceito de experiência e como uma tentativa de problematizar os conceitos no desenvolvimento da pesquisa.

A metamorfose pode ser compreendida conforme seu significado no Dicionário de Língua Portuguesa Ediouro (XIMENES, 2014, p. 624): “Mudança de forma. Transformação. Mudança.” Nesse sentido, a pesquisa busca pensar a experiência como mudança, e da mesma forma o currículo como potencializador de experiências. Algo que tenha como intuito dar novo sentido, transformar.

Nessa definição, a pesquisa se desenvolve compreendendo o currículo como uma prática ampla para além da listagem de conteúdo. Ao ver o currículo muito mais do que uma grade de conteúdos, é possível percebê-lo como provocador de experiências únicas e intransferíveis. Portanto procuro, com a pesquisa, investigar como o currículo da EJA prisional no Presídio Estadual de Lajeado pode potencializar experiências às apenadas.

A pesquisa se desenvolve na Penitenciária Feminina de Lajeado. Este espaço teve o início do seu funcionamento em janeiro de 2017, com uma capacidade para receber 75 detentas, mas atualmente conta com 18. Além disso, o presídio foi um desejo da comunidade de Lajeado, sendo construído através de recursos da comunidade e do Poder Judiciário. A EJA nesta unidade teve suas atividades iniciadas em março do mesmo ano. É necessário frisar que a pesquisa contou com a aprovação de seu projeto junto ao Comitê de Ética do Centro Universitário UNIVATES, tendo sua proposta aprovada via Plataforma Brasil.

Utilizo como método de pesquisa a cartografia, pois possibilita a criação e o acompanhamento dos processos de experimentação enquanto cartógrafa. A cartografia desse modo não reproduz o que está posto, mas problematiza o existente e possibilita a construção

de um percurso de pesquisa. Assim, cartografar é compor novos caminhos, de uma forma que a experiência de ser cartógrafa perpassa pelo ato de recriar seu território de pesquisa.

Cada experiência traz sentido à pesquisa, desde minha infância, as pequenas coisas me atraíam: as pedras, os pássaros, o cheiro do barro. Cada uma dessas pequenas coisas se misturava com minhas aprendizagens enquanto criança. Em minha pesquisa, do mesmo modo, a experiência me causava deslocamento e me recriava, constituindo uma relação entre o currículo e a Educação Prisional. E isso provocava uma experiência singular. Nessa perspectiva é que se constitui a pesquisa, que ao longo do seu desenvolvimento foi dividida em capítulos para pensar no currículo, experiência e na EJA prisional.

O segundo capítulo, denominado “Casulo, o início: conceito de currículo” apresenta um breve levantamento teórico acerca do currículo, a fim de compreender seus aspectos históricos. Para isso são utilizados os estudos de Silva (2010). Além disso, discute o currículo e suas proposições, o qual visa tensionar o currículo da EJA Liberdade e a relação do espaço não escolar com a educação formal.

O terceiro capítulo “Metamorfose: o que cabe de experiência ao currículo”, com os conceitos de Larossa (2002) em torno da experiência, visa estabelecer uma relação entre o currículo e a educação prisional.

O quarto capítulo “Pesquisa tecida pelo método cartográfico”, apresenta a metodologia da pesquisa, a cartografia, e também o conceito de Deleuze e Guattari (2011), que a descrevem como uma escrita que não procura significados prontos; ao contrário, cartografar é habitar um território, mesmo que sejam regiões ainda por vir.

O capítulo final, “Entre voos e pousos”, traz as experiências que me afetaram no desenvolvimento da pesquisa. Este capítulo não tem como objetivo obter um resultado da pesquisa, mas sim a vê como algo em movimento, inacabado e que tensiona questões, não visando a uma planificação de resultados.

## 2 CASULO, O INÍCIO: CONCEITO DE CURRÍCULO

O casulo é parte fundamental no desenvolvimento de uma borboleta, é nele que se desenvolve todo o processo de transformação de lagarta para borboleta. O casulo é um tecido através de um pequeno fio de seda que dá forma e o protege até seu processo estar finalizado. Como o casulo, o currículo não é algo que se constrói sem interferências ou sem um processo de constituição.

Dessa forma, o surgimento da terminologia currículo ajuda a pensar todos os movimentos que o constituem. Conforme o Dicionário de Língua Portuguesa Ediouro (XIMENES, 2014, P. 275), a palavra currículo tem origem do latim “*curriculum vitae*”, que significa trajetória de vida, tendo como definição “Descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário”.

Para conceituar currículo, Moreira e Silva (2006, p. 7) definem diferentemente do dicionário como algo que vai além de apenas uma listagem dos conteúdos: “o currículo há muito tempo deixou de ser técnica, método. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas”. Dessa forma, cabe ao currículo em uma visão pós-crítica para além de apenas definir conteúdos:

[...] responder o que é currículo apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizadas historicamente. Cada nova definição não é apenas uma nova forma de descrever o objetivo currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

*Após as leituras realizadas sobre currículo, tentando encontrar um conceito, uma definição, me questiono se há apenas um modo de pensá-lo? É mais complexo do que minhas escritas. O currículo é um emaranhado de definições, é vida, significados, modos de pensar e viver (Trecho do diário de campo, 20 de fevereiro de 2017).*

Desse modo busco pensar as teorias do currículo compreendidas historicamente como Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Pós-críticas, e como estas operaram na construção de uma visão curricular que possuímos hoje.

## 2.1 Teorias do currículo: um breve percurso

Historicamente, o currículo é uma composição tecida por acontecimentos que constituem o modo de pensar a escola e a educação. As construções acerca do currículo foram sendo produzidas ao longo do percurso histórico. Desta forma, como pesquisadora, procuro pensar o surgimento desta terminologia. Como surge o currículo? Pondero aqui uma passagem do meu diário que questiona tal movimento:

*Ao pensar a história de currículo não procuro encaixar um início para este conceito. O currículo não surge de um ponto, de um lugar definido, ele não tem uma origem. O currículo assim como os demais conceitos e formas de pensar vão sendo constituídos ao longo do curso histórico. Voar entre o que já está estabelecido, entre conceitos, avaliações, habilidades e competências. O currículo é mais do que isto? Não sei... Apenas procuro investigar, um encontro da minha pesquisa. (Trecho do diário de campo, 03 de março de 2017).*

Para pensar tal conceito, analiso os escritos de Tomaz Tadeu da Silva (2010) na obra “*Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*” no qual reúne as Teorias que instituíram o currículo: Tradicionais, Críticas e Pós-críticas: As Teorias Tradicionais são demarcadas como teorizações técnicas e de cunho organizacional, a Teoria Crítica, diferentemente, questiona e desconfia do que é visto como verdade absoluta, e a visão Pós-crítica assume o aspecto cultural, relacionando gênero, diferença e identidade.

TEORIAS TRADICIONAIS - ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. TEORIAS CRÍTICAS - ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. TEORIAS PÓS-CRÍTICAS - identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (SILVA, 2010, p. 17).

Silva (2010) destaca que inicialmente, no século XX, o currículo em uma visão tradicional tinha como base uma educação elitizada e classificatória, na qual a seleção de conteúdos que constituíam o currículo é desencadeada por interesses das classes e grupos

dominantes. Neste sentido, o autor retoma que o currículo pretendia uma educação mecanizada, fabril, baseada na proposta de Bobbitt, visto que:

No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados (SILVA, 2010, p. 12).

O autor aponta que essa teoria ganha força com a publicação do livro *"The Curriculum"*, em 1918, por Bobbitt, o qual estabelece o currículo como um tema de estudo. Da mesma forma, em conformidade a Bobbitt, surge a ideia de Tyler (1949) em que o currículo é viabilizado através da organização e desenvolvimento da sociedade. A abordagem de Bobbitt estava voltada para a economia e, por isso, ela se aproxima das ideias de Taylor em relação à lógica fabril.

A invenção do currículo pretendida por Bobbit emerge de uma imagem de uma fábrica, a qual é apontada por Silva (2010) como prática curricular de “modelagem dos corpos”. Essa proposição tinha como objetivo modelar os corpos do sujeito via um currículo que tivesse a capacidade de estabelecer e alcançar resultados previsíveis. Os resultados só eram possíveis através da imposição de padrões e de modelos ao currículo.

Na influência de diversos movimentos sociais, as Teorias Tradicionais passam a ser criticadas de forma contundente, e por tal motivo, se constituem as Teorias Críticas. Esses movimentos ocorrem na Inglaterra e nos EUA em 1960 e 1970 e trazem em torno de suas propostas um novo arranjo ao do currículo. Destacando as diferenças entre as Teorias Tradicionais e as Teorias Críticas, Silva (2010, p. 30) discorre:

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo [...]. Para as teorias críticas o importante não é se desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas de desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz.

O autor assinala que as críticas em relação à Teoria Tradicional visavam à transformação social. De tal maneira, com as Teorias Críticas surge a Sociologia da Educação, como uma ciência fundamental na modificação da sociedade. A pauta defendida pela teoria crítica baseava-se na luta dos direitos das minorias culturais, nas quais abrangia a discussão sobre a raça e o gênero. Além dessas questões, criticavam o currículo pautado pela eficiência do modelo proposto por Bobbit.



Silva (2010) aponta que as Teorias Críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação, e suas propostas perpassavam assim um aspecto mais amplo, propunham contextualizar suas práticas e relacioná-las com seu contexto, superando uma educação tecnicista. As Teorias Críticas tiveram como propulsor Michael Young que, em 1970, cria a Nova Sociologia da Educação, criticando o currículo e suas determinações sociais, assim como sua relação de poder perante a sociedade.

Em relação ao Brasil, no século XX, o estudo em relação ao currículo se faz notório no movimento da Escola Nova, que ganha propulsão em 1938, com a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e concomitante com suas publicações sobre o tema (SOUZA, 2008). No Brasil, um autor que trata de forma indireta a temática do currículo é Paulo Freire. Silva (2010) aponta que Freire, através de seu conceito de educação bancária, faz uma crítica ao currículo, pois essa educação propõe práticas que objetivam apenas o depósito do conhecimento.

Com o enfoque em uma base cultural, as teorias pós-críticas se propõem a olhar para o currículo como algo que não está pronto e definido, mas sim passível de ser movimentado e recomposto de outras formas. Com esta perspectiva, Silva (2010) destaca que dentro de uma visão pós-crítica:

Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias de tradição (SILVA, 2010, p. 147).

Nesta perspectiva, o sujeito é visto como ser cultural e social, sendo produtor e também produzido pelas relações que estabelece. Nessa direção, pode-se pensar que o sujeito apenado, aluno da EJA, é constituído em meio aos movimentos curriculares de modo que, da mesma forma que o sujeito é pensado, o currículo também se constitui como uma produção cultural, histórica e social.

Consequentemente, dentro da pesquisa, não cabe planejar um currículo que preveja a experiência, mas sim perceber como esta se passa e modifica o sujeito e, sobretudo, questionar em que condições podem acontecer as experiências das alunas da EJA Prisional.

Portanto o currículo, através de uma concepção pós-crítica, não é apenas um molde ou uma determinação de saberes necessário. Currículo é, pois, um significado que cada sujeito concebe se forma singular, não sendo igual a nenhum sujeito. Silva (2010) afirma que:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p. 150, grifo do autor).

Como documento de identidade do sujeito, o currículo ultrapassa a visão de encaixotamentos de conteúdos e disciplinas. O currículo torna-se algo da vida, algo que faz parte da trajetória do sujeito e compõe sua identidade. D

entro do contexto prisional, trabalhar o currículo de forma estática, baseado em verdades absolutas, sem levar em conta estas singularidades, é desconsiderar a realidade dos sujeitos privados de sua liberdade, anulando a possibilidade da experiência.

## 2.2 O currículo da EJA Liberdade: enlaces com a Educação Prisional

O espaço prisional é permeado por diferentes movimentos dentro do seu currículo, sendo indispensável pontuar a forma como neste trabalho são compreendidas as noções de espaço e de movimento. Considero que a educação prisional é formal, na medida em que se institucionaliza o processo de educar, mesmo não ocorrendo em um espaço escolar. O Presídio é um espaço não escolar, embora tenha uma educação formal baseada em movimentos de escolarização. Conforme Munhoz e Hattge (2014, p. 2), “O espaço refere-se a escolar e não escolar; o movimento ao escolarizado e não escolarizado”.

O espaço escolar refere-se às instituições formais de educação que são dirigidas e organizadas a partir de diretrizes nacionais; já os espaços não escolares compreendem outras organizações que não possuem objetivos formais de ensino podendo este acontecer na rua, em ONGs, projeto sociais, teatros, museus, entre outros. Já os movimentos compreendem os modos de ocupar os espaços (CRIZEL; HATTGE, 2015, p. 213).

A educação prisional é estabelecida por uma legislação específica, que regulamenta a EJA dentro deste espaço. Assim, os sujeitos dentro do sistema prisional têm direito à educação. A Lei de Execuções Penais – Lei 7.210/1984, Art. 83 um documento legal que

destaca este direito, determinando em seu texto “Art. 83. O estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva” (BRASIL,1984), com um texto acrescentado em 2010 se prevê a instituição de salas de aulas nas prisões.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2010, ao parecer CNE/CEB nº 4 de 2010, dá continuidade ao estabelecimento normatização para uma educação na prisão, destacando conforme estabelece em seu Art. 44:

A Educação de Jovens e Adultos, voltada para a garantia de formação integral, da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, é pautada pela inclusão e pela qualidade social e requer: I – um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular; II – um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais; III – a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação; IV – uma política de formação permanente de seus professores; V – maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados.

Nesse sentido há uma configuração/relação distinta nas noções de movimento e de espaço. Desta forma, ao falar de movimentos escolarizados, aponta-se uma relação com estruturas clássicas como: a divisão do tempo e do espaço, a classificação e divisão das turmas, disciplinas, a avaliação. Assim, ao pensar em espaços escolares como a escola, é possível relacionar as práticas reguladas dentro de um determinado espaço por controle dos saberes e do tempo com um propósito determinado. Já nos espaços não escolares, como a prisão, além de poderem constituir outras geografias, busca-se escapar de uma regulamentação do tempo e espaço (MUNHOZ; HATTGE, 2014).

Desta forma, compreendo que a EJA dentro do espaço prisional segue uma regulamentação específica sendo regida por normas que definem o planejamento, composição do currículo e avaliação desse sistema. Estas normativas são determinadas por Diretrizes curriculares Nacionais, que estabelecem em plano geral todos os saberes necessários para a construção de um currículo.

A EJA no Presídio Estadual de Lajeado tem como documento legal apenas o regimento escolar, não possuindo Projeto Político e Pedagógico ou Plano de Estudos. O documento que está em vigor neste espaço, antecipa algumas resoluções para o ensino na EJA Liberdade. A filosofia desse espaço prevê que a educação de jovens e adultos seja “Uma

formação libertadora, participativa, dialógica e comprometida com uma educação para todos os cidadãos, de forma, a oportunizar a integração e socialização do educando”.

A EJA Liberdade é organizada em nove módulos de ensino que correspondem exatamente aos saberes escolares e à divisão por séries: os módulos 1 e 2 correspondem à primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); os módulos 3 a 6 à segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); e os módulos 7 a 9 são correspondentes ao Ensino Médio. Cada módulo conta com quatro disciplinas: Linguagens, Ciências da natureza, Saberes da matemática e Saberes históricos e geográficos. Para obter aprovação o aluno precisa ter cinquenta por cento de frequência em cada disciplina – cada uma tem carga horária de 20 horas/módulo – além de alcançar o mínimo de cinquenta pontos nos exames realizados.

O currículo conforme o Regimento da EJA Liberdade “é um conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõe a resgatar o sentido do Núcleo do espaço de desenvolvimento e aprendizagem. Os conteúdos são organizados a partir da realidade, da necessidade de sua compreensão da natureza pelo homem”. Desta forma a EJA, mesmo sendo uma educação formal, não prevê conteúdos a serem desenvolvidas em cada módulo.

*A aula se iniciou, eu sentei do lado de uma moça, jovem e com sede de saber. A professora trabalhava o peso a altura, mas como era aula de matemática o que interessava as alunas não era aquele conteúdo apenas. A jovem questionava a professora sobre o cálculo de remissão de pena, a professora atenta organizou uma tabela para interpretar a correspondência de horas em relação à remissão em dias da pena. E daí me questiono, como problematizar e potencializar a experiência nesse espaço? (Trecho do diário de campo, 17 de abril de 2017).*

Assim, dentro da educação formal em um espaço não escolar, o currículo não pode ser visto da mesma forma que se trabalha no contexto escolar, na medida em que muitos dos sujeitos ali inseridos são evadidos do sistema educacional.

Em uma educação prisional a escolarização e o currículo devem perpassar por pertencimentos, relações e ressignificações. Onofre (2016, p. 52) relata que a “escolarização em prisões não pode se resumir ao desenvolvimento de conteúdos alheios às tantas histórias de vida que convivem no espaço prisional, a maioria delas marcadas com o estereótipo do fracasso escolar”.

O currículo no espaço prisional assume uma configuração em que as aprendizagens devem ser aliadas a histórias de vida. Pois nesse espaço, é necessário que o currículo use outra

roupagem, que ele se permita rachar e perder sua casca assim como as borboletas, assumindo nuances e cores que deem sentido aos sujeitos ali inseridos.

Onofre (2016) destaca que levar em conta as histórias destes sujeitos privados de sua liberdade é essencial na construção das práticas curriculares na EJA prisional, e que este processo não se trata de reconhecer este sujeito como um ser isolado, sem relação com o conhecimento abordado pelo professor. Assim, o currículo deve ser um programa educativo integrado que respeite sua singularidade e construa um projeto de vida, sendo mais que um mero espectador na sua construção de aprendizagem.

De tal modo, pensar na educação prisional, em específico a EJA Liberdade, do Presídio Estadual de Lajeado, torna-se uma tarefa complexa, no sentido de pensar este espaço através do movimento que este habita, uma vez que ele se configura como uma educação formal em um espaço não escolar.

A relação entre os movimentos do currículo e o espaço que este constitui é o início para pensar toda a organização da EJA dentro do espaço prisional. Cabe aqui questionar: como ocorre uma educação formal em um espaço não escolar? A partir deste questionamento é necessário deixar claro que movimento e espaço não se separam, mas se atravessam. “Mas é importante destacar que ambos movimentos podem acontecer tanto em espaços escolares quanto não escolares simultaneamente porque um é atravessado e constituído pelo outro constantemente” (CRIZEL; HATTGE, 2015, p. 213).

As experiências curriculares tornam-se emergente no processo de aprendizagem. Um currículo da experiência não é calculista, metódico e avaliador, ele tem como premissa transcriar, criar, experimentar.

Articular os espaços escolares e não escolares e seus movimentos escolarizados e não escolarizados nos possibilita pensar em alguns desdobramentos do currículo, problematizando as suas condições de emergência e possibilidade de criação e experimentação (MUNHOZ; HATTGE, 2014, p. 320).

Dessa forma, ao pensar em sujeitos que têm sua liberdade privada, é necessário levar em conta as condições em que estão, bem como as possibilidades de produzir novas experiências. Eis que uma questão também se agrega aqui: Como problematizar a experiência? Essa articulação é indispensável ao se pensar o modo que opera a EJA no presídio, como a experiência ocorre dentro dos espaços prisionais?

*Quando penso em currículo como espaço e movimento, penso no contexto prisional. Como este pode se tornar um construtor de singularidade dentro de uma ordem tão fechada e enraizada. Sempre imagino as grades das celas, vejo aqueles filetes de ferro, e imagino: como passar por entre? Como fugir disso? E o currículo na prisão, consegue escapar entre os filetes, consegue fugir desse enquadramento?*  
(Trecho do diário de campo, 11 d

Portanto, o espaço não escolar e o currículo da EJA prisional se estabelecem como uma oportunidade da constituição de um currículo para as experiências que tenham como sentido a criação. Trabalhar com a experiência em uma proposta curricular é relacionar as vivências sociais, e não estabelecer o que se espera como aprendizagem; com isso o currículo constrói um novo significado, sendo possível construir experiências. “As pessoas vão, assim, sendo formadas em todas as experiências de que participam ao longo da vida, e nelas vão reconhecendo a existência de processos educativos” (ONOFRE, 2016, p. 56).

### 3 METAMORFOSE: O QUE CABE DE EXPERIÊNCIA AO CURRÍCULO?

Eu prefiro ser  
Essa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
(Raul Seixas, Metamorfose Ambulante)

O artista Raul Seixas, na letra da música Metamorfose Ambulante, descreve que é preferível ser uma metamorfose ambulante a ter a velha opinião formada sobre tudo. Tomando a música de Raul Seixas, aproximo o processo de metamorfose com o currículo da EJA Prisional. Quais metamorfoses são possíveis em um currículo? Há metamorfoses no currículo e nos sujeitos detentos? Assim, questiono se os conteúdos estabelecidos em currículo têm sentido? Eles causam transformação? Portanto, é necessário ter um currículo ambulante, metamórfico e que assim seja possível à transformação, que haja afetos.

Pensando na experiência como algo que possibilite rupturas ao currículo, este capítulo conversa com os escritos de Jorge Bondiá Larossa (2002, 2014), tecendo considerações em torno do conceito da experiência, assim como Dewey (1976). Esses autores, embora tenham escritas de épocas distintas, têm a experiência como sentido formador do sujeito.

No livro de Larossa (2014) “*Tremores: escritos sobre experiência*”, o autor pensa suas escritas em torno da experiência como tremores. E essa associação é feita assimilando um tremor a uma desestabilização do que está dado como certeza, quando é necessário tremer, perder a estabilidade para se tornar uma experiência.

Já para Dewey (1976), a experiência como formadora do sujeito, e que este processo não é externo, mas sim perpassa pelo sujeito. O autor concebe deste modo que cada sujeito tem seu tempo, seu espaço, suas vivências e suas experiências, e que cada um desses fatores é único. Portanto, cada experiência é única.

A característica básica de hábito é o de que toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências (DEWEY, 1976, p. 252)

Dessa forma, como propõe a inquietude do problema de pesquisa, faz-se necessário pensar em como potencializar experiências em um espaço que é marcado pela privação de liberdade. Contudo, importa pensar nas possibilidades de experiência em meio a condições restritivas da vida de sujeitos impedidos de ir e vir.

Para compreender o conceito de experiência, é tomada como base a concepção de Larossa (2002, p. 25, grifo do autor): “A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta que se prova”. Assim, a experiência é mais ampla que uma informação, pois ela é capaz de nos modificar, assim como na visão de Dewey (1976, p. 199):

O termo experiência pode interpretar-se seja como referência à atitude empírica, seja como referência à atitude experimental. A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe-se, frequentemente, ao que é razoável, ao que é pensado.

Dentro das perspectivas curriculares a hegemonização dos saberes parte do pressuposto de se aprender de forma rígida e fechada, com a intenção de manter o sujeito o mais informado possível. O currículo desta forma é pautado em informações que muitas vezes não dão sentido às aprendizagens escolares, levando em conta apenas o que deve ser aprendido como disciplina, matéria e saber. O currículo entrelaçado nos fios da experiência transita pelo caminho oposto.

Este é um dos pontos frisados por Larossa (2002, p. 22) “a necessidade de separar a experiência da informação”. Isso porque na experiência há um descolamento, um tremor, algo diferente ocorre na informação, pois há nela apenas a necessidade de saber de tudo, de estar bem informado e ser um bom informante, não há na informação uma construção de sentido. O autor aponta que o excesso de informação dificulta o acontecimento de experiências.



A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço (LARROSA, 2014, p. 10)

No sentido de não enquadrar a experiência em um conceito, Larossa (2014, p. 43) define “[...] talvez seja preciso pensar a experiência como o que não se pode conceituar, como o que escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação”. Isso porque cabe à experiência não determinar validade, verdades, mas sim ser um campo que possibilite a abertura e a possibilidade de se romper com padrões preestabelecidos. Desta forma pode-se relacionar:

A experiência é sempre impura, confusa, demasiado ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, demasiado ligada a situações concretas, particulares, contextuais, demasiado vinculada ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios (LARROSA, 2014, p. 39).

Para pensar um currículo capaz de uma modificação, é imprescindível conceber as rupturas que ele produz, ou seja, não é viável a um sujeito aprender de forma igual e atingir um único objetivo, mas sim produzir escapamentos curriculares. Este escapamento é reconhecer o currículo como singular, não apenas relacionado a criar, mas transpor o currículo e tomá-lo como uma produção singular, ou seja, cada um compõe um saber diferenciado.

Desse modo, é necessário que este currículo seja capaz de modificar o sujeito e formá-lo através da experiência. Por isso, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas. Porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002 p. 21). Então é necessário possibilitar a experiência ligada ao território de passagem, não apenas olhar o que está ditado e pré-moldado.

A experiência perpassa por um processo que deixa marcas e afetos no sujeito, de um modo em que este não permanece igual, ele se modifica e dá outros sentidos às suas relações de vida. Na metamorfose das borboletas, a borboleta enquanto lagarta normalmente apresenta a cor verde como uma forma de camuflagem e proteção na natureza. Quando adulta, a borboleta dificilmente vai apresentar a mesma cor enquanto lagarta, pois a metamorfose a modificou. O currículo como provocador de experiências modifica, traz nova cor ao sujeito, buscando que cada aprendizagem tenha um sentido quando provocada com o que estranhemos ou problematizamos.

Figura 1 – Metamorfose de uma borboleta



Fonte: Andersen (2015, texto digital).

Deste modo, pensar que dentro da EJA Prisional possa se construir um currículo que possibilite a experiência é levar em conta que este deve tecer provocações, desenraizamentos, deslocamentos, intervenções. O currículo como algo a ser compartilhado, vivido e construído por todos que o cercam assume a construção de um território de experiência. “[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LAROSSA, 2002, p. 24).

## 4 PESQUISA TECIDA PELO MÉTODO CARTOGRÁFICO

O que conta em um caminho, o que conta em uma linha é sempre o meio e não o início, nem o fim. Sempre se está no meio do caminho, no meio de alguma coisa (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 38).

No excerto acima, Deleuze e Guattari (2011) assinalam que o que importa para as linhas não são os começos e tampouco os fins. Da mesma forma, como em nossa vida, somos compostos por linhas. Entre as linhas o que importa são os meios, pois são eles que compõem os processos de experimentação do pesquisador, pois traçam os caminhos que deseja percorrer; caminhos que não são lineares porque vão sendo construídos no decorrer do percurso.

A cartografia do mesmo modo não busca caminhos lineares para se chegar ao fim, é sempre pela composição de um caminho que se constrói, em tortuosas ramificações. Dessa forma, Deleuze e Guattari (2011) compreendem que as linhas da cartografia são rizomáticas.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser', mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e... e... e...' Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48, grifo dos autores).

Portanto, cabe à pesquisa compreender a cartografia como um método que possibilita a experimentação do pesquisador, através das ramificações que a prática de cartografar produz. Esse método de pesquisa permite ao cartógrafo uma escrita produzida pelos encontros e afetamentos, nos quais constroem os movimentos da pesquisa.

Nos encontros e durante toda a pesquisa, a pesquisadora-cartógrafa utiliza suas inquietações, questionamentos, deslocamentos de pesquisa na construção de um diário de

campo, composto pelos encontros que vivenciou. Essa construção se distingue de uma mera obtenção de dados, pois a escrita do diário de campo é compreendida como produto e produtor da pesquisa.

Assim, os resultados da pesquisa não são uma conclusão, mas um processo de toda caminhada. Há então, conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2014, p. 210), uma colheita de dados “porque não só descreve, mas, sobretudo acompanha os processos de produção da realidade investigada”. Esta colheita realizada através do diário de campo perante as intervenções será analisada e relacionada através do problema de pesquisa.

Desse modo, no decorrer do trabalho, apresento excertos do meu diário de campo e de escritas das alunas da EJA Prisional. Essas escritas produzem a pesquisa, pois nesta o fim não é objetivo do caminho a ser percorrido, mas sim todas as experiências que perpassam por ele.

O diário como um recurso na pesquisa aponta para a escrita mais regada pelas experiências vividas pelos sujeitos no contexto pesquisado. Nesse sentido, Olegário (2015, p. 9) assinala que “o diário aponta para outras direções ainda não pensadas a partir dos efeitos produzidos pelos encontros, acentuando problemas que instigam a produção do trabalho investigativo, que está em vias de construção”.

*Ao pesquisar, muitas pessoas buscam respostas. Mas como cartógrafa, busco inquietações, deslocamentos, perguntas. Como no livro: Ei! Tem Alguém Aí? Do autor Jostein Gaarder (1997), que narra o encontro entre um menino e seu amigo que veio do espaço, os meninos conversam sobre a vida e as experiências das coisas vividas por cada um. Em um trecho eles conversam sobre perguntas e respostas, Mika explica que em seu planeta se reverencia uma pergunta inteligente, e diz que o que interessa não são respostas, mas as perguntas, pois elas apontam caminhos. No seguinte trecho ‘A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar o caminho para frente’ (GAARDENER, 1997 p.14). (Trecho do diário de campo, 20 de março de 2017).*

Como pesquisadora estou em constantes movimentos, sendo afetada a todos os momentos por questionamentos, pois eles apontam os caminhos e não as respostas. Compreendo a cartografia como uma pesquisa que leva em conta o que o pesquisador e os pesquisados produzem, sendo uma escrita potente. Assim, ao escolher o método cartográfico, a pesquisadora habita um território, constituído por todas as relações de pesquisa, estabelecido nas experiências da pesquisadora. Nesse sentido:

O método da cartografia não opõe teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e realidade [...] diferentemente, é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que o sujeito e objeto de pesquisa se relacionam e se codeterminam (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 131).

O ato de pesquisar com base na experiência se torna único e intransferível e vai sendo construído no próprio percurso de pesquisa. Busquei em cada caminho que relatei em meu diário, experiências que me tocaram. Assim como o percurso realizado pela borboleta, alcei o voo e em determinados momentos pousei, em outros voei o mais alto possível, também experimentei voos fracassados, voos mal sucedidos. Nesse sentido a cartografia configura-se como potente método para acompanhar os processos criadores, pois não objetiva resultados quantificados.

Figura 2 – Encontro com a borboleta



Fonte: Produção da pesquisadora.

*Olhei hoje para uma borboleta, ela estava sobre o chão. Peguei-a na mão e através daquele toque senti algo, como se fosse um alfinete, literalmente me “alfinetando”. Pensei: O que essa borboleta viveu? Por onde ela andou? Quantas flores ela polinizou? E me vi naquela imagem. Eu seria como ela, andaria com esta pesquisa por lugares onde nunca imaginei estar, pousando sobre coisas que não conhecia e através dessas andanças perceber que a cartografia nada mais é do que isso: é experimentar, é tensionar, é conhecer e se permitir criar (Trecho do diário de campo, 29 de março de 2017).*

A cartografia como experimentação perpassa o pesquisador, que tem papel singular na pesquisa, pois o conhecimento que ele produz ocorre de forma desprendida dos métodos convencionais de pesquisa. Portanto, a cartografia é “a produção de conhecimento a partir das percepções, sensações e afetos vividos no encontro com seu campo, seu estudo, que não é neutro, nem isento de interferências e, tampouco, é centrado nos significados atribuídos por ele” (ROMAGNOLI, 2009, p. 170).

Como método de pesquisa a cartografia não é neutra. O cartógrafo não pode estar ausente, de fora, apenas como um mero observador, visto que é convocado a intervir. Kastrup e Barros (2015, p. 20) ao se referir a cartografia, destacam que é um método de intervenção, ou seja, pesquisa-intervenção “[...] a direção de que se trata nesse método é aquela que busca aceder aos processos, o que se passa entre os estados ou formas instituídas [...]”. Nesse sentido, a observação participante na cartografia como pesquisa passa por mim, ela me atravessa, e da mesma forma as alunas da EJA.

A observação participante é compreendida por Kastrup e Barros (2015, p. 109) como uma dissolução do ponto de vista, pois possibilita ao cartógrafo “[...] habitar a experiência sem estar amarrado a nenhum ponto de vista e, por isso, sua tarefa principal é dissolver o ponto de vista do observador sem, no entanto, anular a observação”.

Nesse sentido, como proposta, a pesquisa foi constituída por dois momentos: a observação e a prática de oficinas. As observações realizadas totalizaram 8 (oito) horas, estas podem ser compreendidas como uma intervenção sem pré-conceitos, desprendida de formas e moldes predeterminados. O ato de observar dessa forma se compara à experiência de estar em um chão mole, não fixo, que possibilita à pesquisadora deixar que as experiências a atravessem e tomem sentido de forma singular.

Esse desprendimento de moldes, conceitos fixos, pode ser compreendido como outra maneira de pesquisar, escrever e ler. Conforme Olegário (2011), a escrita cartográfica é produzida através de pistas. Diferentemente de fórmulas ou moldes, estas pistas podem ser pensadas como caminhos percorridos dentro do método cartográfico: “[...] traços escritos, nesta lógica, são formados e reformados pela cartografia, pois podem ser vistos de vários ângulos com o uso de lentes diferentes. Neste sentido, o que interessa são os elementos heterogêneos que acontecem entre uma pista e outra.” (OLEGÁRIO, 2011, p.20).

#### **4.1 Oficinas: potencializando experiências à EJA Prisional em um espaço não formal**

No desenvolvimento da pesquisa utilizo, para o trabalho com as alunas EJA Prisional, oficinas que operam neste estudo como potencializadoras de experiências dentro de um currículo. Dessa forma, o estudo objetiva oportunizar a experimentação em arte e, assim,

abordar a experiência dentro da EJA Prisional através da relação das participantes e os afetos que esta experimentação possibilita.

O uso de oficinas como forma de trabalho nesta pesquisa aponta para algo que se diferencie de um modelo escolarizado. Nesse sentido Moehlecke (2012, p.167) considera que em uma oficina, “[...] não há consertos ou repreensões, apenas risco e gozo, potência ou devaneio. Uma nova roupagem se constrói em meio ao caos, um pequeno cosmos transmutado em sonho e expressão de si”.

As oficinas, conforme Corrêa (1998), possibilitam o trabalho com a experimentação, abordando uma crítica à escolarização, uma vez que o foco não são os conteúdos escolares. As oficinas, nesse sentido, não estão vinculadas apenas a saberes ligados a uma grade de conteúdos, pois oportunizam uma relação com as vivências que os sujeitos possuem.

Os saberes abordados dentro das oficinas perpassam pelo sentido que a experiência produz. A partir disso, o importante no trabalho com as oficinas é o encontro com as aprendizagens construídas, não sendo apenas vinculadas a um saber formal, mas também a saberes informais aprendidos em família, na comunidade, no bairro, no clube e etc. Portanto, o tema abordado nas oficinas com as alunas da EJA foi a arte, porque permite a articulação com esses saberes, possibilitando que as alunas experimentem outros modos de pensar.

A experimentação em arte é defendida pelo autor John Dewey (2010, p.184, grifo do autor), pois “o significado na arte reside na expressão de uma experiência, uma obra de arte *‘constitui uma experiência’*”. O autor concebe que a arte e a experiência andam juntas e que ao se possibilitar fazer arte se constitui uma experiência, ou seja, “modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta” (DEWEY, 2010 p.24-25).

Dessa forma, se reitera a importância de utilizar a arte como meio de experimentação:

Em meio a um mergulho nas experimentações, temos a chance de acompanhar os pequenos acontecimentos que se colocam no entre, em uma zona avizinhada entre afecção e sentido transpassado. Um personagem deseja alçar voo de suas antigas inquietações. Não há mais como representar o dito. A fim de criar mundos, conhecer implica tangenciar o limite que liga sensibilidade e problematização (MOEHLECKE, 2012, p.166).

Na primeira oficina, com duração de 4 horas, foi oportunizada a atividade com rasgadura de revistas e colagem. Enquanto pesquisadora trouxe para a aula da EJA um artista brasileiro “Anderson Thives”, que utiliza a técnica de rasgar revistas e colar montando

imagens em suas obras. O objetivo desse momento foi experimentar a arte como expressão de sentimentos, afetos e problemáticas que influenciam a realidade das alunas da EJA Prisional.

A partir da exposição do artista, foi solicitado que cada aluna produzisse sua arte, sendo livre para tal proposta. Com a técnica de rasgadura e colagem foram construídos a capa de um diário, um caderno sem linhas e moldes a serem seguidos, ou seja, um espaço para que cada aluna pudesse escrever, descrever seus sentimentos das mais variadas formas, escrita, poema, desenho, música, colagens.

Durante a realização da oficina, percebi que as alunas ainda estavam atreladas à formatação da escola, porque me questionavam se eu não escreveria no quadro e como deveriam fazer, expondo as marcas que o ensino formal fez. A exposição do artista foi muito provocativa, prontamente muitas alunas descreveram não gostar do artista, pois utiliza recorte de corpos para fazer a montagem da personagem “Luluzinha”. Então, foi necessário questionar o gostar ou não gostar de uma obra, no sentido de problematizar a opinião que emitiam naquele momento. Posteriormente, as alunas refletiram a proposta dessa obra de arte; além disso, conversamos então sobre a mídia e como ela trata os corpos infantis, e após a exposição, as alunas foram provocadas a construir sua obra de arte.

O trabalho com a experimentação em arte foi um momento de fruição, pois não havia um molde a ser seguido. Cada aluna através das suas inquietações construiu seu modo de se expressar. Minha intenção com esta proposta não era apenas executar uma tarefa, mas sim a partir de algumas problematizações, pensar o que incomoda. Na produção da capa do diário, era necessário que cada aluna projetasse uma figura que seria montada através dos recortes, esta representaria aquilo que lhe inquietava. Dessa forma, era algo amplo e perpassava por todas as marcas, afetos e experiências que cada uma possuía.



Figura 3 – Obra da aluna Ana<sup>3</sup> “Andando por novos caminhos”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A obra “Andando por novos caminhos”, da aluna Ana, foi construída na intenção de ilustrar os caminhos novos que se é capaz de traçar a cada dia que se passa. Lembro-me que Ana pegou uma bicicleta e a recortou, olhou para mim e disse: “*Por onde será que essa bicicleta vai andar?*”. Apenas balancei a cabeça, no sentido de dúvida. Acho que essa bicicleta, assim como eu e a aluna, não sabemos o caminho a ser percorrido, apenas temos pistas, através das experiências que tivemos anteriormente, das coisas que nos afetam e das possibilidades que vamos construindo e reconstruindo.

A construção da pesquisa também é permeada pelo caminho que o pesquisador traça, da mesma forma como este problematiza o currículo trabalhado em cada instituição, pois uma escolha reflete nas experiências que serão possibilitadas ou não. Dessa forma, me questiono: que caminho o currículo segue na educação prisional? Qual experiência esse possibilita? O currículo institucionalizado oportuniza experiências? Quais?

---

<sup>3</sup> Os nomes apresentados na pesquisa são fictícios, no propósito de preservar suas as verdadeiras identidades. Serão negritadas as falas das alunas.

Figura 4 – Obra da aluna Carla “A Parede de sentimentos”



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Em “A Parede de sentimentos”, Carla recortou cada pedacinho de sua obra, pois estava empenhada em construir uma parede. Para solidificar seus sentimentos, a aluna colocou dentro dessa construção corações que representavam seus filhos. Ela discorreu: *“Eu sei cada tijolo que vou ter que levantar para poder estar com meus filhos novamente, sei que não será algo fácil!”*. A expressão “cada tijolo” estava enraizada de sentimentos, a qual associei que como Carla queria algo diferente, de paredes, obstáculos, muros e divisórias estanques. Isto é, desejava que a oficina possibilitasse a experimentação singular de cada uma delas.

Figura 5 – Obra da aluna Nara “Árvore da Esperança”



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O encontro entre a imagem e a aluna Nara foi muito significativa; primeiramente a vi folheando as revistas, um ato que foi cessado repentinamente, porque ela se levantou e dirigiu-se até a janela, como se estivesse a procura de algo que deixara lá fora. No entanto, após certo tempo, dirigiu-se à mesa e retornou à atividade, e com leves movimentos colocava pedaços de revista ia me falando: *“Cada galho dessa árvore representa uma escolha que ainda vou ter na minha vida, a escola aqui dentro é o tronco, pois eu quero ser mais, quero poder fazer muitas coisas, eu tenho muita esperança de sair daqui e poder continuar estudando”*.

As figuras de cada aluna eram reflexos das experiências anteriores, representavam os desejos e os anseios, utilizando todas as marcas que possuíam na sua vida. Dentro da minha pesquisa, pensava a todo o momento na importância da criação da minha figura, a borboleta, e como esta tinha influência no meu modo de ver essas marcas.

A pesquisa, através das figuras criadas pelas alunas, passa por mim em fortes processos de metamorfose. A bicicleta, a parede e a árvore. Olhando para cada uma delas sinto um tremor, trepidações que me modificam. De tal modo, cada galho, cada tijolo e cada caminho percorrido por aquela bicicleta demonstram algumas possibilidades de experiências que as alunas tiveram.

A segunda oficina contou com o poema do artista Manoel de Barros denominado “Retrato de um artista quando coisa”, distribuído para as alunas. O poema foi abordado no sentido de se colocar na posição de artista, como criador e potente. Além dele, as alunas tiveram acesso aos livros de Manoel de Barros: “Memórias Inventadas: As infâncias de Manoel de Barros”, “Fazedor de Amanhecer” e “Exercícios de Ser Criança”.

O poema transcorre pela ideia de se arriscar, passando por processos de metamorfose. O poema de Barros (2002, p. 11) destaca “Mas eu preciso ser outros./Eu penso em renovar o homem usando borboletas”. A aluna Carla ao ler tal fragmento destacou *“é necessário que o homem seja como a borboleta e que sofra diversos processos de metamorfose, não é possível que a gente se contente em fazer sempre o mesmo, sem mudar”*.

Através dessa provocação, as alunas foram instigadas a escrever nos diários. Essa oficina, que contou com a participação de 4 alunas, cada uma com um livro do autor em mãos, foi provocada através de uma roda de conversa a partir do poema de Manoel de Barros. As alunas tinham que expressar suas inquietações através da escrita de outro poema,

problematizando as marcas que a escola deixou em cada uma. Essa roda de conversa estreitou o contato das alunas com os poemas, ampliando seu repertório e relacionando com a estrutura do gênero que foi trabalhado na oficina.

As escritas das alunas foram potentes, elas empregavam em cada palavra um sentimento muito forte. Era nítido, elas queriam mudança através de cada palavra descrita nos poemas. Em uma descrição no seu diário a aluna Ana escrevia *“A vida é feita de esperança. Esperança quer mudança. Para dias melhores. Sem esperança não vivemos.”* Dentro desse poema, há um significado que a mudança tem na vida dessa aluna: *“Eu preciso mudar, não tem como ficar da mesma forma depois de passar por tudo que já passamos”*.

Esses relatos remetem a algumas pistas do que pode se tornar experiência dentro de um currículo. Desse modo, as aprendizagens oportunizadas através das oficinas necessitam criar possibilidades para que cada aluna se modifique.

Em minhas observações a vivência entre professor e aluno era nítida, pois constituía uma relação para além das aprendizagens formais. No sentido de que cada um daqueles educadores praticava o exercício de escuta, sempre envolvendo a história de cada aluna nas aprendizagens da aula. Dentro dessas práticas, percebia muito a relação entre os saberes formais e informais.

*Estava ali na sala de espera, naquele dia uma professora realizaria um exame médico e não podia se fazer presente nos primeiros momentos da aula. O diretor solicitou que eu conversasse com a diretora da Penitenciária para aplicar a aula. Lembro-me do olhar dela e apenas o balanço da cabeça: “Não!”. Eu logo compreendi que não estava ali para aquela tarefa. Então me sentei e aguardei a chegada da professora, observando a sala de espera da penitenciária. Havia diretora, juiz, coordenadora da CRE, todos empenhados em auxiliar estudantes de jornalismo em um documentário sobre a penitenciária. O juiz discorria sobre o modelo de Penitenciária que era aquela, descrevia aos estudantes que ali todas estudavam, trabalhavam e tinham de se socializar, não era um depósito. Será? Horas depois quando entramos na sala de aula, sentei-me do lado de uma aluna e conversávamos sobre tal ocorrido, quando entram os estudantes de jornalismo da UFRGS e se param na frente da sala, perguntam se alguém gostaria de falar, ninguém se mexe. A aluna ao meu lado olhou pra mim e disse “Será que eles acham que somos macacos de circo?”. (Trecho do diário de campo, 27 de abril de 2017).*

Como cartógrafa, diante daquela situação me questionei: Como a mídia retrata a Educação Prisional? E percebi que a mídia constrói um estereótipo do sistema prisional, e da mesma forma da educação na prisão, denominando-a como salvacionista. Desse modo, é necessário criar possibilidades para olhar para esse espaço sem trazer afirmações, considerando cada singularidade dos sujeitos ali inseridos.

Com a realização das oficinas não procuro um resultado ou algo a ser ensinado, a minha intenção com a proposta foi construída de uma forma em que cada aluna expusesse suas experiências de vida evidenciando o que lhes afeta. Com o objetivo de pensar a arte como meio de experimentação, a oficina teve o intuito de ser um espaço que possibilitasse afetar de modo único cada aluna.

Portanto, parte-se da ideia de que os saberes construídos em uma oficina não são apenas de cunho escolar, institucionalizados, são saberes relacionados à informalidade, aprendidos em relações cotidianas. A oficina, nesse sentido, fez pensar de uma forma não preestabelecida, pautada apenas em saberes escolares, oportunizando a desconstrução de modelos já constituídos pela escola.

## **5 ENTRE VOOS E POUSO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A escrita desta pesquisa buscou pensar a experiência como constituição do sujeito, por conseguinte, não teve o intuito de demarcar apenas uma resposta. Desse modo, através de voos e pousos, a pesquisa buscou percorrer caminhos entre a experiência e o currículo da EJA Prisional.

A cartografia neste processo foi potente dentro da investigação, uma vez que com o diário de campo foi possível descrever afetos e marcas que a pesquisa produziu. Os encontros com cada um desses afetos perpassaram por mim e deixaram marcas, as observações, as oficinas, e estas construíram fonte para toda minha escrita.

A cartografia como método de pesquisa possibilita tal percurso, ao pensar que ao cartógrafo não é possível se manter neutro, pois inserido nesse espaço mergulha com as experiências, compreendendo o que lhe cerca e o que compõe o território a ser pesquisado. Ou seja, é estar sendo afetado e estar disposto a ser disforme.

Ao decorrer da pesquisa, refleti sobre a experiência do que nos toca e afeta, sendo esta única para cada sujeito, sua presença no Currículo da EJA Prisional. Através da pesquisa empírica, com a observação de aulas e elaboração de uma oficina, percebi o quanto o saber ainda é fragmentado e segmentado, mas por vezes também é articulado e se torna flexível e provocador. Todavia, compreendi também que o currículo passa por esta articulação, pode possibilitar a experiência ao sujeito.

A experiência é o que nos acontece, o que nos marca, o que nos modifica. Nesse sentido, Larrosa (2002 p. 23) aponta que a escola com a fragmentação dos conteúdos toma o espaço da experiência, pois “[...] na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais



numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece”.

O currículo em questão não possuía uma grade de conteúdos, ou seja, constituía-se por quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências da natureza, Saberes da matemática e Saberes históricos e geográficos. De forma muito pessoal, percebi a possibilidade de a experiência ocorrer, na medida em que o professor reconhece o que é característico da turma, trabalhando a partir conteúdos que fazem parte das relações cotidianas. Assim, se cria um espaço de oportunidades para a experiência. Além disso, percebo que a forma de organização curricular em que não se tem conteúdos definidos abre espaço para a uniformização do saber, na medida em que alguns professores se detêm apenas ao saber escolarizado, tendo como fonte os livros didáticos.

O currículo na EJA Prisional possibilita experiência às apenadas? O currículo pode produzir algo? As experiências podem ser potencializadas? Dentro de um presídio é possível tal movimento? Esses são alguns dos questionamentos, mas a intenção não é respondê-los de pronto, ou defini-los, mas sim problematizá-los e trazer alguns caminhos pelos quais a pesquisa transitou.

Com as vivências dentro do espaço prisional, compreendi que a experiência é uma pequena fissura, que ocorre de forma singular para cada sujeito. A partir do que lhe afeta, lhe atravessa, tornando-se singular e, por consequência, uma experiência. Nesse contexto, pude perceber que as aprendizagens ligadas a relações cotidianas e de interesse das alunas fazem com que elas se expressem mais, tensionando conceitos e reformulando saberes, ou seja, pistas para que haja abertura para a experiência.

Da mesma forma, o trabalho com as oficinas trouxe alguns rastros em relação à experiência, dado que a arte, ao ser articulada dentro da educação prisional, se tornou uma ferramenta potente para experimentações. Este trabalho possibilitou uma relação de inquietação, fazendo com que todas as alunas se expressassem de uma forma que tal deslocamento seja um indicativo de uma experiência.

Em torno dessas questões, o que fica é o movimento de se deslocar, transitar, compor um caminho a ser pesquisado. Por isso, a partir de cada incerteza, há uma intenção de se desarticular, se sentir desconfortável.

Desta forma, sem finalizar, mas tensionando conceitos, a pesquisa busca movimentos que possam ser tecidos pelos encontros entre currículo e experiência. Percebe-se que o espaço da EJA Prisional e a trajetória de cada um que o compõe constituem um lugar a ser habitado, um lugar de criação.



## REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Vivian. Mudanças estéticas e de comportamento. **Blog Rolfing**, 2015. Disponível em: <<http://medrolfing.com.br/mudancas-esteticas-e-de-comportamento/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Lei de Execuções Penais**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: <[http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_Ceb\\_n2\\_2010.pdf](http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Ceb_n2_2010.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Oficina**: Apontando territórios possíveis em educação. 1998. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

CRIZEL, Ana Paula; HATTGE, Morgana Domênica. Dos processos e efeitos da escolarização em um espaço não escolar. In: SEMINÁRIO NACIONAL FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E PENSAMENTO NÔMADE: experimentações curriculares, 1, **Anais...** Lajeado: Univates, 2015, p. 213-217.

DELEUZE, Guattari; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: S. Rolnik. Rio de Janeiro: 34 Letras, 2011. v.1.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976

GAARDER, Jostein. **Ei! Tem alguém aí?** Tradução: Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

KASTRUP, Virginia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa - intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 76-91.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: João Wanderley Geraldi e Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOEHLECKE, Vilene. Oficinar. In: FONSECA, Tânia Maria Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARSCHIN, Cleci. (Org.). **Pesquisar na diferença: Um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 165–170.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. Capítulo 1: Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MUNHOZ, Angelica Vier; HATTGE, Morgana Domênica. Entre espaços e movimentos curriculares. In: ANPED SUL, 10. **Anais...** Florianópolis: UFSC, outubro de 2014.

OLEGÁRIO, Fabiane. Cartografia como território dos ensaios. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DOS ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 6. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 3. **Anais...** Canoas: Ulbra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Rastros das linhas menores de escrita**. 2011. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2011.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A prisão: instituição educativa? **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 98, p. 43-59, abr. 2016.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: A experiência e o plano comum**. Porto alegre: Sulina, 2014.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Revista Psicologia & Sociedade**; v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Escola e currículo**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

XIMENES, Sérgio. **Dicionário de Língua Portuguesa Ediouro**. São Paulo: Nova Fronteira, 2014.

## ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Meu nome é Bianca Campos da Silva. Peço que leia atentamente este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, a sua participação do Projeto de Pesquisa “As possibilidades de experiência no currículo da EJA Prisional”, este Projeto faz parte da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Pedagogia. Esta pesquisa é meu trabalho de conclusão de curso.

O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a presente pesquisa. Sua colaboração neste estudo será de muita importância, mas, se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo.

Através do contato no Estágio em Espaços não Escolares com a EJA Liberdade pude perceber a importância das práticas curriculares neste espaço, assim motivei-me a estudar e as possibilidades de experiência no currículo da EJA Prisional.

Os objetivos desta pesquisa são: Investigar como o currículo da EJA prisional no Presídio Estadual de Lajeado pode potencializar experiências em sujeitos privados de sua liberdade; Analisar de que forma o currículo da Educação de Jovens e Adultos possibilita experiências aos sujeitos; Compreender de que modo o currículo pode possibilitar experiências que contribuem na formação do sujeito, enquanto crítico de si e do mundo em seu entorno. As informações para essa pesquisa serão coletadas através de observações e registros em diário de campo. As observações e as intervenções da pesquisadora ocorrerão no espaço da sala de aula. As informações e as observações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos, com sua autorização. Seu nome não será identificado.

O participante da pesquisa fica ciente:

- a) A metodologia se dará através do diário de campo, onde constarão relatos da vivências na sala de aula da EJA Liberdade. Sua identidade será preservada sendo que será identificada por uma letra ao se referir ao seu nome. A intervenção será realizada através de oficinas conforme descrição abaixo:

O desenvolvimento da oficina contará com quatro (04) momentos, tendo como base a escrita dos alunos. Trata-se de uma escrita livre que reflete as vivências de cada sujeito, suas inquietações, angústias, alegrias e revoltas. Além destes momentos haverá um dia de observação para conhecer a turma e compreender os processos de aprendizagem entre aluno e professor, com uma carga horária de 4 horas.

Nesse sentido, a oficina pretende oportunizar momentos para criação de um diário de escrita desenvolvido com os presos e decorado com a temática "recortes". Com esse diário (caderno) o preso poderá escrever livremente. A pesquisadora está levando em conta os materiais permitidos para a elaboração do diário.

Em um segundo momento, haverá a aplicação da outra parte da oficina que será desenvolvida com o intuito de proporcionar a escrita livre aos alunos da EJA Prisional. Tendo como base poemas, letras de músicas e imagens levadas pela pesquisadora, será solicitado aos presos uma escrita livre reflexiva sobre o papel de aluno no contexto da EJA Prisional. Essa prática será realizada com as duas turmas de alunos (que já realizaram o diário), totalizando oito (08) horas.

Assim, a carga horária total da prática com alunos da EJA Prisional será de 16 horas.

b) O(A) participante ou voluntário(a) da pesquisa não é obrigado(a) a responder às perguntas para o instrumento de coleta de dados da pesquisa;

c) O(A) participante ou voluntário(a) da pesquisa tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, sem penalização e sem prejuízo à sua saúde ou bem-estar físico;

d) O(A) participante ou voluntário(a) não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária;

e) Benefícios: Discutir temas sociais que auxiliem a reinserção do preso na sociedade;

- Oportunizar momentos de reflexão sobre o papel do preso como aprendiz;

- Analisar as escritas produzidas pelos presos, a fim de contribuir com os processos de socialização do indivíduo;

f) Riscos: - Não há riscos na proposta apresentada, no entendimento de que a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

g) Os dados obtidos durante a pesquisa serão mantidos em local seguro para uso acadêmico. Sua identidade não será divulgada, assegurando ao (à) participante ou voluntário(a) a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;

i) Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, mantendo sigilo dos dados pessoais;

j) Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas dos participantes da pesquisa e do(a) pesquisador(a). Também constarão em todas as páginas do TCLE as rubricas do(a) pesquisador(a) e do(a) participante da pesquisa;

k) Caso o(a) participante da pesquisa desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato com o(a) pesquisador(a) responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por mim e pelo pesquisador, sendo arquivado em local seguro e sigiloso. Este formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado.

Em caso de dúvidas entrar em contato com Bianca Campos da Silva, pelo e-mail bianca\_campos1907@hotmail.com. Ou com minha orientadora Prof. Fabiane Olegário, fabiole@univates.br.com.br.

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_ \_\_ / \_\_ \_\_ / \_\_ \_\_

**DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:**

Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o(a) participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa poderá entrar em contato.

**ASSINATURA DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL**

---

Lajeado, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.



**UNIVATES**

R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil  
CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000  
[www.univates.br](http://www.univates.br) | 0800 7 07 08 09